Aula
10

O ENSINO DE LÍNGUA VERSUS O ENSINO DE GRAMÁTICA

META

Historiar a imposição do Português no Brasil, observando as consequências políticas e educacionais desse fato.

OBJETIVOS

Ao final desta aula:
o graduando deverá estar apto para discutir as raízes históricas do ensino de língua; refletir sobre as noções de texto introduzidas pela Linguística Textual e o ensino efetivo de produção de texto.

PRERREQUISITOS

Para o estudante interagir eficazmente com este material, é importante que já tenha noções da Linguística Textual e da linguística Aplicada.

Colégio Pedro II, 1861, MG, Museu Mariano Procópio. Com a reforma Pombalina (1759) o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatória no Brasil e Portugal. Porém, a disciplina Língua Portuguesa só fora incluída no currículo no Colégio Pedro II, RJ, em 1837. Em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar Gramática Nacional como objeto de estudo.
(Fontes: http://www.histedbr.fae.unicamp.br).

INTRODUÇÃO

Até esse momento, tivemos como foco exclusivo o ensino/aprendizagem da escrita. No entanto, quando se escreve/lê tem-se uma língua natural em jogo, como discutido no início do nosso curso. É exatamente pensando nessa língua que inserimos algumas discussões do ensino de Língua Portuguesa, numa perspectiva histórica. E, durante tal percurso, elucidamos o papel da linguística no ensino de língua. Nesse caminho, enfatizamos o texto como centro e eixo do ensino, apresentando algumas noções sobre texto, coerência e coesão.

No Brasil Colônia existia a convivência de três línguas: o português, a língua geral e o latim. Então nos anos 50 do século XVII, o Marquês de Pombal tornou obrigatório o uso da língua portuguesa, proibindo o uso de qualquer outra língua.
(Fontes: http://fotos.sapo.pt).

ENSINO DE LÍNGUA

Quando se questiona acerca do ensino de língua, há três elementos a serem evidenciados. O primeiro, o lugar escola, em que as disciplinas são "escolhidas" como estudo nessa instituição. Em segundo lugar, os sujeitos participantes dessa instituição, desse processo de ensino/aprendizagem. Em terceiro, a história das disciplinas que se selecionam nas escolhas.

Segundo Soares (1996, p. 02):

> O surgimento da instituição escola está indissociavelmente ligado à instituição de saberes escolares que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que criou a escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. (grifos da autora)

Nesse contexto, a escola consiste em uma instituição burocrática, em que os alunos são organizados em categorias: idade, grau, secção, tipo de problemas etc. Além disso, o conhecimento é burocratizado, transfigurado em currículo. Este, por sua vez, é escolhido por pessoas que estão ligadas às instituições de educação e, consequentemente, deixam perpassar uma carga ideológica, na medida em que não só escolhem os conteúdos a serem ministrados nessas instituições, mas fazem os recortes nas ciências, para, então, caracterizá-las como saberes independentes, sem inter-relação nem com a própria ciência a que está circunscrita, nem com as outras lecionadas na escola.

Para facilitar, então, o estudo acerca do ensino da Língua Portuguesa, faz-se necessário também historiar essa "disciplina", a fim de que se possa esclarecer o estatuto atual dessa "disciplina curricular".

Três línguas conviviam no Brasil Colônia: o português, trazido pelo colonizador; a língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro que, por sua vez, provinham de um mesmo tronco, o tupi. E o latim, que era a terceira língua, nele se fundava todo o ensino dos jesuítas. A língua utilizada na situação cotidiana era a geral, sistematizada pelos jesuítas, falada, inclusive, pelo próprio colonizador.

Por conta dessa diversidade e por considerar que o domínio de uma terra também se dá a partir da língua, o Marquês de Pombal, nos anos 50 do século XVII, tornou obrigatório o uso da língua portuguesa. Proibiu, então, o uso de quaisquer outras línguas. Surgem, assim, várias controvérsias quanto à reforma pombalina: para uns, houve uma mudança não só do sistema pedagógico, mas a extinção de uma organização escolar. Já outros elogiavam tal medida, dada a "possibilidade" de leituras de traduções dos filósofos enciclopedistas e a consequente reprodução de obras literárias ligadas à Europa e ao espaço político literário português.

Segundo Soares (1996, p. 05):

> Controvérsias à parte, o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e por sua inclusão e valorização na escola.

Além de se aprender a ler e a escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passa a ser um componente curricular nas escolas. Permaneceu, entretanto, a Retórica, herança da Antiguidade greco-romana passada pelos jesuítas em terras brasileiras. As disciplinas curriculares, então, eram a Gramática e a Retórica.

A formação do professor, tal como vimos hoje, tem, portanto, raízes históricas. Soares (2001, p. 212-218) aponta para o tradicionalismo do ensino de Língua Portuguesa à luz do ensino de Língua Latina aqui, no Brasil. Afirma que somente com a reforma Pombalina (1759) o ensino de Língua Portuguesa tornou-se obrigatório no Brasil e em Portugal. Porém, a disciplina Língua Portuguesa só fora incluída no currículo do Colégio Pedro II, RJ, em 1837, sob a forma das disciplinas Retórica e Poética. Em 1838, o regulamento do Colégio passa a mencionar Gramática Nacional como objeto de estudo. Entretanto, o cargo de "professor de Português" só fora criado em 1871, por ocasião de decreto imperial. Quem lecionava tais disciplinas era o intelectual, advindo das elites sociais, por ainda não haver cursos de formação para professores. Estes só surgiram no início dos anos 30 do séc. XX. Mas os formadores desses profissionais ainda estavam imbuídos do ensino tradicional e o passavam a seus discípulos.

Foi a partir da década de 1950 que houve modificação nas condições de ensino e de aprendizagem: a escola passa a ser uma reivindicação das classes trabalhadoras, cujos filhos têm acesso a ela, logo se modificou o alunado. Duplica-se o número de alunos, faz-se um recrutamento mais amplo, porém menos seletivo, de professores.

Apesar do ingresso de classes populares na escola, a língua continua a ser considerada como sistema cuja gramática deveria ser estudada, como expressão para fins retóricos e poéticos. Como muitos dos então profissionais de ensino não faziam mais parte da elite intelectual, alteram-se os manuais didáticos: ao lado de conhecimentos acerca da gramática e texto para leitura, incluem-se exercícios. Tira-se, portanto, a responsabilidade de o professor elaborar seus exercícios, preparar as suas aulas. Isso tudo se deveu também ao início da depreciação da função de docente: rebaixamento salarial, precárias condições de trabalho. Com efeito, o professor busca estratégias de facilitação de suas atividades e transfere ao livro didático a tarefa de preparação de aulas. Consequentemente, houve uma perda de prestígios, provocando uma mudança de clientela nos cursos de Letras. Esta passa a

ser oriunda de contextos pouco letrados, com precárias práticas de leitura e de escrita. (SOARES, 2001; GERALDI, 1993)

Nesse sentido, Soares (2001, p.26) defende o seguinte ponto de vista:

> [...] o alunado tornou-se outro, radicalmente diferente, os professores passaram a originar-se de grupos menos letrados. As concepções de língua e de ensino continuaram, porém as mesmas. Talvez este distanciamento entre fatores externos e fatores internos seja a principal explicação para o tão citado e comprovado fracasso do ensino e da aprendizagem do Português na escola.

Na década de 60 do séc. XX, chega aos cursos de Letras a Ciência Linguística que, em termos de conhecimento, ainda é bastante nova. Da forma como chegou aos cursos de formação, trazia consigo as teorias estruturalistas, em que língua era um sistema de regras. Nesse sentido, o ensino de língua perpassava tal visão, popularizando-a nas gramáticas pedagógicas como predomínio de ensino de gramática. Afinal, a língua poderia ser estudada "imanentemente, já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e imanência significativa" (MARCUSCHI, 2000, p. 4). Há, então, a evidência da análise de "erro".

Início da década de 1970, em decorrência da nova lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no. 5692/71), houve uma mudança radical, resultante da intervenção feita pelo movimento militar de 1964.

> A nova lei que, sob a égide desse movimento, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação, segundo os objetivos e a ideologia do governo militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto desses objetivos e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento.

Logo, os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários. O professor volta-se para desenvolver, no aluno, o comportamento como emissor e recebedor de mensagens. E até mesmo a disciplina, outrora nomeada Português, passa a Comunicação e Expressão. Mais tarde, na década de 1980, é recuperada a denominação Português. Nesse sentido, não só há uma rejeição de uma concepção de língua, mas de ensino de língua. É a chegada da linguística aplicada ao ensino da língua materna na escola. Passa-se a ter um olhar para outros aspectos. É a vez da Sociolinguística que postula a língua como fato social, observando a "variação linguística". Por conta desse olhar, combate-se o preconceito linguístico e valorizam-se as variedades de língua não-padrão ou não cultas.

Marcuschi (2000) ressalta que, finalmente, durante a década de 1990, a sala de aula torna-se um laboratório de análises dos processos de interação, pois já se entende que com a língua não apenas se diz, mas se age. É a

perspectiva de língua como funcionamento diretamente ligado a contextos situacionais e não apenas a sociais e cognitivos. Há, então, a preocupação com os processos do texto tanto oral como escrito, não-automatizada nem limitada no interior do código. Com efeito, há "uma interação significativa dos aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e lingüísticos numa visão holística da língua enquanto atividade". (MARCUSCHI, 2000, p. 9)

E afirma ainda (2000, p. 18):

> Uma análise acurada dos manuais de ensino de língua em todas as modalidades mostrará que de algum modo a Linguística esteve sempre presente, algumas vezes mais e outras vezes menos; algumas vezes bem outras vezes mal assimilada. No geral, houve e continua havendo uma certa defasagem na aplicação dos princípios linguísticos ao ensino. Mas tudo leva a crer que nunca o papel da Linguística no ensino de línguas se fez notar como hoje em dia.

Contrariando tal afirmação, Neves postula que ainda não se percebem claramente os efeitos dos ensinamentos linguísticos. Isso porque professores, egressos dos cursos de Letras, ou não sabem como aplicá-los e optam pelo continuísmo do ensino da gramática da língua, ou não se percebem enquanto profissionais capazes de libertar ou oprimir.

Nesse sentido, o que se observa também é a visão equivocada de texto como preenchimento de esquemas, ou seja, a formulação do texto estereotipado, apesar dos trabalhos realizados na perspectiva da Linguística Textual, da Análise do Discurso. Observemos, então, o ponto de vista Costa Val (2000, p.34), segundo o qual, desde a década de 1960 a Linguística Textual vem defendendo o significado além das paredes frasais:

> [...] têm se fortalecido e se ampliado, no campo da Linguística os estudos voltados para os fenômenos que ultrapassam os limites da frase, como o texto e o discurso, e interessado-se menos nos produtos e mais nos processos – a enunciação, a interlocução e suas condições de produção.

Chama atenção ainda para as conexões de pressupostos, ou seja, as relações semânticas não explícitas entre enunciados. Isso demanda uma visão de texto como um todo, não podendo ser lido como se estivesse construído em partes. E acrescenta: "o texto é repensado não como a sequência ou soma dos significados localizados, mas como um todo estruturado, cuja significação, cuja coerência se faz no plano global". (COSTA VAL, 2000, p. 36)

Nesse sentido, o olhar daquele que lê, que examina o texto não deve apenas se fixar na sequência de enunciados, mas no todo, da sucessão de formas sintáticas para a integração de elementos semânticos. Como postula

Charolles (1997, p. 46): "[...] não se pode refletir sobre a coerência sem levar em conta a ordem de aparição dos segmentos que o constituem".

E continua (1997, p. 46):

> Numa gramática de texto, a base do texto (sua representação estrutural profunda) é de natureza lógico-semântica: os constituintes frásticos, sequenciais e textuais figuram sob forma de uma cadeia de representação semântica ordenadas de tal maneira que sejam manifestadas suas relações conectivas.

A definição de texto postulada acima, como uma unidade lógico-semântica, afasta a distinção de coerência e coesão. Entretanto, essa perspectiva textual nem sempre é perpassada pela Escola. E muitos professores permanecem corrigindo os textos de seus alunos observando os enunciados transfrásticos malformados.

> Não passam geralmente do nível de percepção imediata, da avaliação comum e estão relativamente sem recursos para construir sequências de aprendizagem apropriadas. [...] Quem se remete ao uso mais ou menos cego de uma ordem normativa não tem outro caminho a não ser a censura, fica condenado a "não compreender" e a rejeitar na a-normalidade, ou na sub-normalidade, tudo o que não está de acordo. (CHAROLLES, 1997, p.44)

CONCLUSÃO

Tal como mencionado no início desta aula, o ensino de língua ainda tem como objeto a Gramática, como a "arte de ler e escrever corretamente". "Língua, nesse sentido, é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se não tivesse história" (KOCH, 2002, p. 14). Enquanto que texto é um produto do pensamento de quem o produziu. Ou seja, quem percebe o texto dessa forma situa-se na primeira concepção da linguagem.

O medo, a angústia, a tristeza, o nervosismo dos alunos diante da "folha de redação" revelam o lugar determinado que o professor assume em sala de aula: o de único detentor do conhecimento, enquanto que, cabe ao aluno ouvir/ reproduzir tais conhecimentos. Isso comprova que os egressos dos Cursos de Letras esqueceram realmente as lições de Linguística e não conseguem estabelecer a relação entre teoria e prática, apenas repetem as antigas lições estudadas/aprendidas durante os Ensinos Fundamental e Médio, num duradouro movimento circular.

Enfim, é preciso estabelecer a ponte que falta entre o ensino de Linguística e o de Língua, tentando ultrapassar as críticas e buscando, no dia-a-dia da sala de aula, alternativas concretas para uma nova concepção de linguagem, qual seja: a de ação, de interação. Nesse contexto,

> [...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984, p. 43)

Nesse sentido, é imprescindível que o professor de língua se posicione politicamente, ouvindo / lendo o que seus estudantes têm a dizer. E, situando-se na terceira concepção da linguagem, levará em conta o caráter histórico e dialógico da linguagem. Com efeito, poderá efetivamente introduzir seus aprendizes no mundo da leitura e da escrita, numa perspectiva do letramento.

RESUMO

como linguista e professora de língua portuguesa, não poderia perder a chance de, neste último momento, trazer para vocês discussões sobre o ensino de LP, da formação do professor, da importância de este relacionar o ensino de língua com as teorias linguísticas aprendidas na universidade. Foi esse, portanto, o caminho que percorremos no decorrer dessa aula. Além disso, inserimos alguns pontos referentes a texto, à produção textual, por estarmos exatamente lidando com conceitos de alfabetização e letramento. Nesse sentido, evidenciamos a importância de percebermos o texto como um todo de sentidos, não apenas parte. Daí a urgência de transferirmos esse olhar para o interior dos textos dos nossos estudantes.

ATIVIDADES

1. Quando se estuda a educação, quais elementos devem ser destacados? Explique por que devemos destacar esses elementos, explicitando cada um deles.
2. O que dizer da imposição da língua Portuguesa pelo Marquês de Pombal? Relacione tal fato às discussões feitas durante a aula 08.
3. Em relação ao ingresso das classes populares na escola, quais as consequências para o ensino de língua?
4. Contraponha as opiniões de Marcuschi (2000) e Neves (2000). O que dizer da perspectiva defendida por esta linguista?
5. O que é texto, segundo Costa Val (2000, p. 36)?

AUTOAVALIAÇÃO

1. Frente aos problemas discutidos no interior dessa aula, analise o ensino de língua portuguesa a que você foi submetido. Agora responda: é possível repetir esse modelo enquanto profissional de língua? Por quê?

REFERÊNCIAS

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos. In. GERALDI, João Wanderley (org.). **o texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel:ASSOESTE, 1984.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Paulo; ORLANDI, Eni Pulcinelli; OTONI, Paulo (org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.).**O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Liz Antônio. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. Conferência pronunciada no 1º Encontro de Estudos Lingüístico-culturais na UFPE, Centro de Artes e Comunicação, Recife, PE, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. Material de divulgação da obra Português através de textos. São Paulo: Moderna, 1996.

SOARES, Magda. **Que professor de português queremos formar?** In: ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária / UFC, 2001.